

言語能力と語用論的能力

—— 初級レベル英語学習者の「断り」から¹⁾ ——

大 橋 ま り 子

Linguistic Competence and Pragmatic Competence —— Refusals of Beginner Level English Learners ——

Mariko OHASHI

This paper examines the pragmatic aspect of beginner learners of English in the use of refusal expressions in order to find out the relationship between their proficiency level and pragmatic competence.

The data is based on the result of a Discourse Completion Test from four groups: Japanese speaking Japanese, beginner learners of English, advanced speakers of L2 English, and native speakers speaking English.

The result shows that the beginner learners are able to use formulaic expressions in their refusals of invitations, on the other hand they lack linguistic means to express the reasons for their refusals.

1. はじめに

外国語あるいは第二言語を用いて円滑なコミュニケーションを図るには語彙や文法、発音などの言語能力に加え、だれがだれにどのような場面でどのように発話するかといった語用論的な能力が必要となってくる。実際の場面で適切に言語を用いる能力、つまり語用論的能力に対する関心はコミュニケーション中心の英語教育が行われるようになりますますます高まってきている。

学習者の語用論的側面は中間言語語用論 (inter-language pragmatics, L2 pragmatics) の分野でここ 20 年余りにわたって盛んに研究され、その成果を外国語教育に生かそうというさまざまな試みがなされている²⁾。しかしながら、これらの研究の中心は上級レベルにある学習者を対象とした研究

が主であり、学習者の言語レベルと語用論的な側面との関連性を論じた研究はほとんど報告されていない。例えば、仮定法の知識のある学習者が「断り」という行為を口頭で適切に表現できるのだろうか。また語彙や文法といった言語知識が初級段階にある学習者は語用論的側面においてどのような問題点があるのかということである。

そこで、本稿は英語初級学習者の「断り」を調査することにより学習者の語用論的側面での問題点を明らかにし、語用論的能力と英語の熟達度、つまりレベルとの関係について考察した上で語用論的知識の指導の可能性を探るものである。

2. コミュニケーション能力

英語教育でコミュニケーション能力ということ

がいわれ始めて久しいが、このコミュニケーション能力という概念は Hymes が言語使用の側面に注目して言語運用の一部には言語使用の規則 (rule of use) も含まれるとし、発話の正確さ (accuracy) のみならず、発話の適切さ (appropriateness) ということを提唱したことに始まる³⁾。Canale, Canale & Swain は Hymes の概念をうけて、コミュニケーション能力は (1) 言語能力 (linguistic competence), (2) 談話能力 (discourse competence), (3) 社会言語能力 (sociolinguistic competence), (4) 方略能力 (strategic competence) の4つの下位区分から構成されたとした⁴⁾。

さらに Bachman, Bachman & Palmer は Canale, Canale & Swain⁵⁾ を発展させ、コミュニケーション能力は言語能力の重要な構成要素であり、言語能力は言語の仕組みに関する構成能力 (organizational competence) と現実の場面で適切に言語を用いるための能力、つまり語用論的能力 (pragmatic competence) からなるとしている。さらに構成能力を (1) 文法能力: 語彙, 音韻, 語形成, 統語などと, (2) 談話能力: 文を超えたレベルでの言語使用を可能にする能力に分け、語用論的能力を (3) 社会言語能力: コンテキストの中で適切に言語を理解し、使用する能力と (3) 機能能力: 言語を用いて何らかの機能を果たす能力に分けて示している⁶⁾。

語用論的能力⁷⁾ は、発話や文およびテキストを、その意味や言語使用者の意図や言語使用の設定に関する特性に関連づけることにより、談話を作り出したり、解釈することを可能にしているのである⁸⁾。語用論的能力を構成する要素の一つ機能能力、あるいは Bachman⁹⁾ では発話内能力 (illocutionally knowledge) と呼ぶものは、われわれが発話や文およびテキスト間の関係や言語使用者の意図を理解することを可能にしている¹⁰⁾。

例えば, (1) のような場合, Would you like to come? という発話は Yes か No という答えを求めるというよりも誘いという発話行為として機能している。それに対して, No. I can't. という口頭の応答は, その質問の文字通りという観点からは正確ではあるが, 誘いを「断る」ための発話としては不適切であるといえよう。

(1) X: Listen, my neighbors and I are having a party next Saturday. Would you like to come?

Y: No, I can't.

学習者の語用論的側面を中心とした研究は中間言語語用論の分野で行われているが, その中でも謝罪, 依頼, 断り, 感謝, 褒め, 不満表明などの発話行為 (speech act) が広く研究されている。日本人英語学習者の「断り」に関する研究として代表的なものに Beebe *et al.*, Takahashi & Beebe などがある¹¹⁾。また大橋では, 英語上級者を対象とした「断り」の研究から日本語から英語へのプラグラマティック・トランスファー¹²⁾ が存在することを明らかにした¹³⁾。

これまでの研究の多くは上級学習者, 中級学習者を対象としたものであり, 初級学習者を対象としたものは皆無に等しく Wildner-Bassett のドイツ語学習者を対象とした研究, Tateyama *et al.* の日本語学習者を対象とした研究が報告されているのみである¹⁴⁾。これらの報告から Kasper は初級学習者に対する語用的側面の指導の必要性を主張し次のように述べている。

This finding is important in terms of curriculum and syllabus design because it dispels the myth that pragmatics can only be taught after students have developed a solid founda-

tion in L2 grammar and vocabulary.¹⁵⁾

つまりこれまでは文法や語彙を習得してから語用論的な面を指導すべきであるという考えがあったが、Wildner-Bassett¹⁶⁾ や Tateyama *et al.*¹⁷⁾ の研究成果はそのような考えは一掃するものであるとする。筆者も学習の初期段階から文法や語彙の指導と同時に学習言語の語用論的な面にも指導を施すべきであり、またその指導は可能であると考ええる。

そこで、本研究では初級学習者を対象に「断り」の発話行為を調査し、初級者の語用論的側面を明らかにしようとするものである。また、英語上級者や英語母語話者と比較することで初級学習者の問題点を指摘し、指導面への示唆を試みることを目的とする。研究の目的は次の3点である。

- 1) 初級英語学習者の「断り」を調査し、学習者の語用論的能力を明らかにする
- 2) 初級学習者と上級学習者や英語母語話者の「断り」を比較し、英語力と語用論能力の関係を明らかにする
- 3) 初級学習者の語用論的側面の教育の必要性と可能性を探る

3. 研究方法

3.1 データ収集

調査は談話完成テスト (Discourse Completion Test, 以下 DCT) を用いてデータを収集した。DCT とはある発話行為の生じる状況を設定し、そのような状況で回答者がどのような発話をするかを記述してもらう方法である。「断り」を実現する文脈要因を「依頼」と「招待」の2つとし、話し手と聞き手の社会的関係をステイタスが上から下、下から上、同等、さらに話し手と聞き手の関

係が親しい場合(親)とあまり親しくない場合(疎)の5つの状況で調査した。今回は性差、年齢、職業などの社会変数は調査外としたため、それらについての項目は含んでいない。DCT の例を以下に示す。

DCT 例

Classmate: Oh God! We have an exam tomorrow, but I don't have notes from last week. I am sorry to ask you this, but could you please lend me your notes once again?

You:

Classmate: O.K. Then I guess I'll have to ask somebody else.

表1 談話完成テストの場面

場面1 <同等>	クラスをよく休む友人からテストの前日に、またノートを貸して欲しいと頼まれた。
場面2 <下→上>	上司から突然、残業をして欲しいと頼まれた。
場面3 <上→下>	従業員から昇給を依頼された。
場面4 <親>	親しい友人にテニスに誘われた。
場面5 <疎>	あまり親しくない友人にテニスに誘われた。

表1はDCTの場面を示したものである。場面1, 2, 3はそれぞれ「依頼」を断る場面で、場面1は依頼者と「断り」行為者の関係が同等、場面2は依頼者のステイタスが上であり、ステイタスの下から上への「断り」、場面3はステイタスが上から下への「断り」である。場面4, 5は「招待」を断る場面で、場面4は親しい相手に対して、場面5は親しくない相手に対してそれぞれ断る場合である。ただしこれらの社会変数はDCTに明記していない。

日本語版 DCT, 英語版 DCT, 日本人英語話者用 DCT の 3 種類の DCT を作成した。翻訳に際し, できるだけ日本語と英語の内容が等しく対応することに注意し, その上で CCSARP¹⁸⁾ の方法と同様にそれぞれの社会文化的, 語用論的に適切な表現に置き換えている¹⁹⁾。日本人英語話者用の DCT は被調査者間の解釈を均一にするためアンケート記入方法と状況の説明は日本語で行い, 応答部分を英語で記述した DCT を作成した。さらに, 調査対象者の英語力が判定できるよう英語の各種検定資格, 海外滞在経験もあわせて調査した。

3.2 調査対象者

日本人英語上級者 (JEA), 日本人英語初級レベル学習者 (JEB), 統制群として日本語母語話者による日本語の回答 (JJ), 英語母語話者による英語の回答 (NSE) の 4 グループに東京で調査を実施した。有効回答数はそれぞれ JEA 31 名, JEB 37 名, JJ 26 名, NSE 12 名である。JEA の調査対象者は社会人で英語のレベルは中級上から上級であり「断り」を表現するのに十分な英語の運用力を有している²⁰⁾。JEB の調査対象者は東京にある大学の 1 年生で英語レベルは初級である²¹⁾。JJ の調査対象者は東京あるいは東京近郊に仕事をもつ社会人であり, NSE は東京在住のアメリカ人 9 名, イギリス人 3 名である²²⁾。

表 2 調査対象者

	回答数	対象者	調査言語
NSE	12	英語母語話者	英語
JEA	31	英語上級者	英語
JEB	37	英語初級者	英語
JJ	26	日本語母語話者	日本語

3.3 分析方法

本研究では Beebe, *et. al.* で使用された意味公

式分類に修正を加えたものを使用した²³⁾ (資料 1 参照)。発話行為における言語表現は一つあるいは一連の意味公式から構成されていると考えられる。「依頼」や「招待」に対する断りは「謝罪」, 「理由」, 「代案の提示」など様々な意味公式が組み合わさって形成されたものであると考える。例 (2) の場合, I would like to help は「好意的反応の表明」, my sister is in town from US and we have tickets to a Kabuki play tonight は「理由」, そして Could I come in early tomorrow and help out? を「代案の提示」として分類する。また, それ一つでは断りとしての機能を果たさない付随的発言を adjuncts to refusal とする。上例の I would like to help のほか, 言いよどみ (filler) や呼びかけなども付随的発言として分類する²⁴⁾。

- (2) I would like to help but my sister is in town from US and we have tickets to a Kabuki play tonight. Could I come in early tomorrow and help out?

4. 分析結果

4.1 意味公式使用頻度の結果

ここでは, 談話完成テストで得られたデータの分析結果について考察する。本研究の分析結果は質的分析によるものであり, 統計処理による量的分析方法を取るものではない。図 1 は断りの全 5 場面の意味公式別の使用頻度の結果を示したものである。この結果から JJ, JEA, JEB, NSE とともに「直接的断り表現」, 「謝罪」, 「理由」の三種類の意味公式を主に使用し断りを具現化していることがわかる。

初級レベル学習者に注目すると, 他のグループと同じく「直接的断り表現」「謝罪」「理由」を組み合わせ「断り」を具現化しているが, 「謝罪」

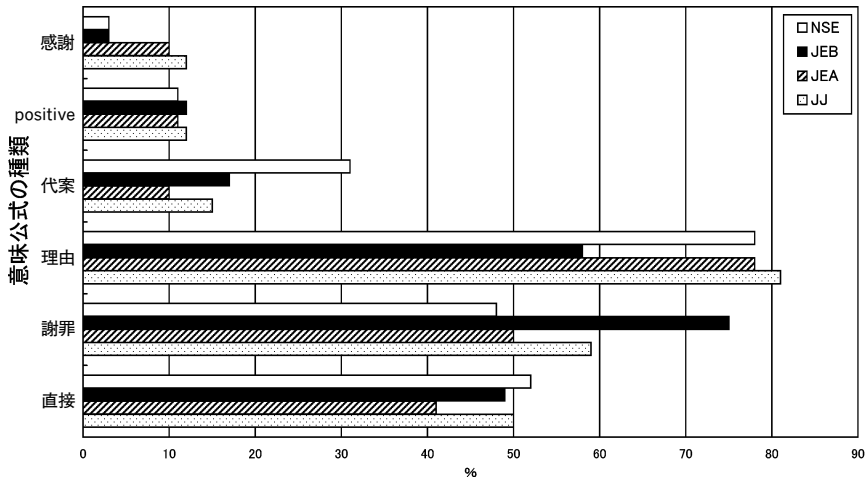


図1 「断り」の意味公式使用頻度

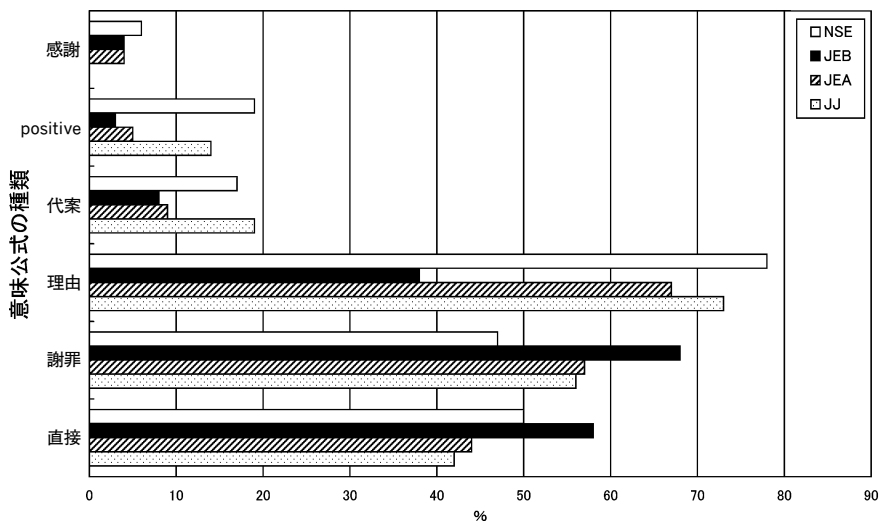


図2 依頼に対する「断り」の意味公式使用頻度

の使用頻度が75%と他の3グループJJ(59%), JEA(50%), NSE(48%)と比べて多い一方, [理由の説明]の使用頻度は58%と, JJ(81%), JEA(78%), NSE(78%)と比較すると少ないことがわかる。

次に断りを具現化する文脈要因別に結果を分析する。図2は「依頼」に対する断りの意味公式使

用頻度の結果, 図3は「招待」に対する断りの意味公式使用頻度の結果を示したものである。依頼の場面は「友人にノートを貸してと頼まれる」(ノート), 「上司に残業を頼まれる」(残業), 「従業員に昇給を要求される」(昇給)の3場面である。図2から, 英語母語話者(NSE)は[謝罪](47%) [直接表現](50%) [理由](78%)を組み合わせ

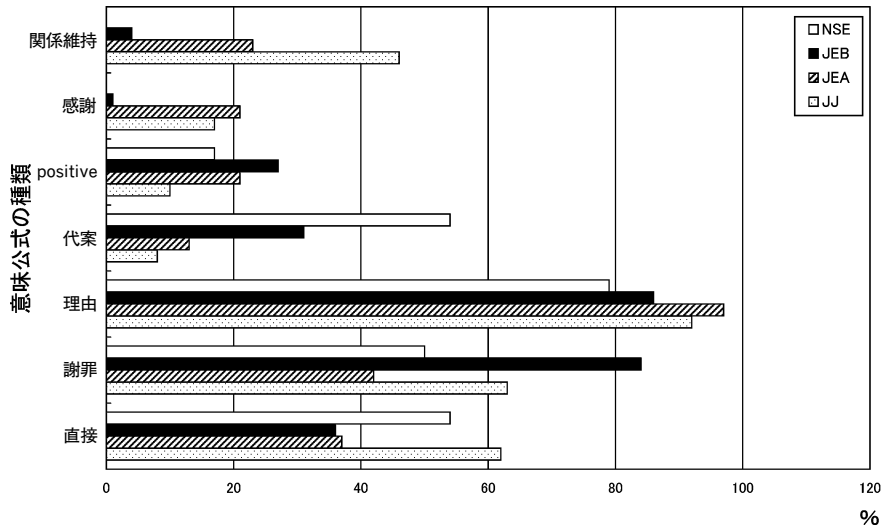


図3 招待に対する「断り」意味公式使用頻度

て「断り」をしているのに対し、初級レベル学習者 (JEB) の場合には、[謝罪] の使用頻度が75%と突出し、また58%の回答者が[直接表現]を使用している一方、[理由]の使用頻度は38%と低いことがわかる。つまり、ほとんどの回答者はI'm sorry. I can't lend you my note. のように[謝罪]と[直接表現]を組み合わせで断りを行い、理由の説明がほとんどなされていない。

しかし、図3からは英語初級者の語用論的能力の別の側面がみられる。まず、英語母語話者 (NSE) の招待に対する断りの発現頻度をみると、[直接的な断り表現]、[謝罪]、[理由の説明]、[代案の提示]が使用され、また頻度は少ないもののI'd like to...などのポジティブ表現が使用され多種類の意味公式を使用して断りを形成していることがわかる。次に英語初級者 (JEB) の結果をみると謝罪 (84%) と理由 (86%) の使用頻度が高いが、代案の提示 (31%)、ポジティブ表現 (27%) も約3割の初級者が使用し、多種類の意味公式を使う傾向が見える。

4.2 場面別分析結果

ここでは、「断り」の場面ごとに結果を分析する。表3は、依頼に対する「断り」の場面別分析結果を示したものである。同等の相手に対し断りをする「ノート」の場面の結果から、初級レベル学習者 (JEB) も英語母語話者 (NSE) や英語上級者 (JEA) と同様に[直接] [謝罪] [理由] [批判]の意味公式を組み合わせで断りを表現していることが分かる。しかし、理由の意味公式使用頻度をみると英語母語話者 (NSE) の58%、上級話者 (JEA) の58%が何らかの理由を述べて断りをしているのに対し、初級レベル学習者 (JEB) の理由の意味公式発現頻度はわずか21%に過ぎない。

次に、DCTの内容から代表的な談話例を示す。例(3)から(7)は初級レベル学習者のノートの場面からの代表的な談話例である。

1) 初級レベル学習者の談話例〈ノート〉

(3) I'm sorry I can't lend you my notes.²⁵⁾

(# JEB27)

(4) No, I have an exam tomorrow too.

表3 「依頼」に対する断り

意味公式の使用頻度 (%)

	ノート				残業				昇給			
	JJ	JEA	JEB	NSE	JJ	JEA	JEB	NSE	JJ	JEA	JEB	NSE
直接表現 〈間接表現〉	23	37	41	41	62	26	51	42	42	67	81	58
謝罪	42	52	51	50	81	84	95	50	31	32	59	42
理由	65	58	21	58	88	94	73	92	65	45	18	83
代案	23	13	13	8	27	13	0	33	8	0	0	8
批判・意見	27	32	35	50	0	0	0	0	27	16	0	0
回避	8	0	0	0	0	0	0	0	46	19	0	0
Positive 表現	19	3	0	8	4	3	0	33	19	10	0	17

JJ: N=26 JEA: N=31 JEB: N=37 NSE: N=12

- Sorry. コピーする? (#JEB17)
- (5) I'm sorry. I caught a cold, so I was absent last week. (#JEB29)
- (6) I'm sorry I can't. Could you lend somebody else? (#JEB37)
- (7) I can't. Because you often absent this class, so you don't have notes. It's your falt. Please ask somebody else. (#JEB5)

上記は談話例の一部であるが、いずれの例も発話が短く一文また二文で断りが構成されている。上にも述べたように、JEBの回答者の約半数が例(3)のように「謝罪」と直接的な否定表現で断りを表現している。(4), (5)は断りの理由を述べている例, (6)は「謝罪」[直接表現]のあとに「代案」を提示している例, (7)は相手の批判をしている例である。次に英語母語話者(NSE)の談話例をあげる。

2) 英語母語話者の談話例〈ノート〉

- (8) I'm sorry, but I have to leave to go to my relatives place in San Jose tonight to deliver something and I absolutely no

- time at all to get them. (#NSE6)
- (9) No. But you can make copies, if you want. I need it study for the test. (#NSE3)
- (10) I would but I miss the class also last week. I am just going to study from the book this time. (#NSE11)
- (11) Not really! If I give you my notes, then you will never learn. What's to say you won't ask me the same thing next time. No, sorry. I cannot give my notes. (#NSE7)

英語母語話者のデータをみると、例(8)にあるように I have to leave to go to my relatives place in San Jose tonight to deliver something... と断りの理由が具体的である。(9)は、[直接][代案の提示][理由の説明]で断りを具現化している例、(10)は初級レベル学習者の例(5)と同様に「自分も授業を欠席していた」という理由で間接的な断りを表現した例である。(11)は(6)と同様に相手の批判をしている例である。英語初級レベル学習者(JEB)と英語母語話者(NSE)の談話の比較から、第一に、JEBの方が談話の長さ

が短いこと、第二に、英語母語話者の場合は理由の説明が具体的であるの二点が指摘できる。

次に場面2の、上司からの残業依頼を断るというステータスが下の者から上の者に対する断りをみると、表3から英語初級レベル学習者(JEB)は[謝罪](95%)[理由](73%)の意味公式使用頻度が高く、次に[直接表現]の頻度が51%である。つまりほとんど[謝罪]と[理由]だけで断りを組み立てていて意味公式の使用種類が限られていることが分かる。英語母語話者(NSE)の場合は、[理由][謝罪][代案の提示][直接表現]それにI would love to helpのようなポジティブ表現(33%)を使用し、多種類の意味公式を使用して断りを表現している。

英語初級レベル学習と母語話者の談話例を下に示す。初級レベル学習者の場合、約半数の回答が例(12)、(13)のように[謝罪][直接表現]で断りを表現しているが、中には例(14)のように具体的な理由を述べている例や、(15)のように[代案の提示]を表現している回答もあるが代案の提示を表現した例は37の回答例中2例のみである²⁶⁾。

3) 英語初級レベル学習者の談話例〈残業〉

(12) I'm sorry I must go home now. (JEB18)

(13) No, I can't. I'm sorry. (JEB24)

(14) I'm sorry. My mother have a cold. I worry about her. I will go to hospital together. (JEB28)

(15) I'm very sorry, boss. I have to go home early tonight. I will finish the work tomorrow morning. (JEB32)

4) 英語母語話者の談話例〈残業〉

(16) I'm really sorry, but I've scheduled a

meeting with a friend of the family that I promised my grandmother I wouldn't miss, and this is my only chance for a meeting. I could come in early tomorrow morning, though.

(NSE6)

(17) I would love to help but my sister is in town from the U.S. and we have tickets to a Kabuki play tonight. Could I come in early tomorrow and help out? (NSE10)

(18) Sorry I have to catch a train out of town tonight. I'm seeing my in-laws this weekend. I'll come in early Monday morning and finish up. (NSE13)

上司からの残業の依頼を断るというコミュニケーション上難しい状況では母語の日本語でも断るのは容易ではない。まして外国語で表現する場合はなおさらである。また、その表現方法には英語と日本語の文化的背景の違いも反映する。はっきりと言葉に出して表現することをよしとしない日本社会ではこのような場合、「ちょっと今日は…」のように曖昧な表現をする方が好ましいとされる。まして具体的な理由を述べるのは弁明がましく聞こえ日本社会にはなじまない²⁷⁾。

一方、英語社会では、「断り」を行う際には明確な理由を述べるのがポライトであるとされる。例(16)(17)(18)のように具体的な理由を述べ、さらに代案を提示するというのが相手に対して失礼のない断り方であるといえよう。日本人だから英語でコミュニケーションをする場合においても日本的な断り方でよいという考えもあるが²⁸⁾、例(12)(13)のような表現は職場という場面にふさわしい適切な断り方であるとは言いがたい。例(12)や(13)の表現は英語力の不足から生じたものと

表4 「招待」に対する断り

	テニス 〈親〉				テニス 〈疎〉			
	JJ	JEA	JEB	NSE	JJ	JEA	JEB	NSE
直接表現	58	35	30	67	65	38	43	42
〈間接表現〉								
謝罪	50	32	78	42	77	52	89	58
理由	96	93	92	75	92	93	80	83
代案	12	23	45	58	4	3	16	50
回避	4	0	0	0	0	0	0	0
関係維持	50	13	0	0	42	32	8	0
positive 表現	15	29	40	17	4	13	14	17

JJ: N=26 JEA: N=31 JEA: N=37 NSE: N=12

言えよう。

場面3は部下から昇給の依頼を断るというステイタス上の者から下の者への断りである。表3から、初級レベル学習者(JEB)は、ここでも[謝罪]と[直接表現]だけで断りを具現化していることが分かる。残業の場合に比較しここでは理由を述べている回答者はわずか18%に過ぎない。

次に招待に対する断りの場面別分析結果を表4に示した。その結果から、初級学習者は語用論的に問題のない断り表現を習得していることが分かる。親しい相手にテニスに誘われるという場面では直接表現は30%と少なく、[謝罪](78%)[理由](92%)[代案の提示](45%)を組み合わせ「断り」を具現化し、さらに40%の回答者が何らかのポジティブ表現を使用している。しかしながら疎遠な関係にある相手に対する場合には、[謝罪](89%)[理由](80%)の意味公式が高頻度で選択され、[代案の提示](16%)やポジティブ表現(14%)をほとんど使用していないことが分かる。次に初級レベル学習者の談話例を示す。

5) 初級レベル学習者の談話例〈テニス：親〉

- (19) I'm sorry, I'm very tired. So, How about playing tennis with me next

time? (JEB14)

- (20) Oh! Sorry. I want to play tennis with you. But I'm too tired to move. How about next Saturday. (JEB38)

- (21) That's sounds great. But I'm very tired. So I want to go home. (JEB23)

- (22) Oh. That's sound great. But I'm tired these days...So I'll think it. (JEB16)

- (23) I'm sorry. I'm tired. (JEB28)

例19は[謝罪][理由][代案の提示]を使って断りをしている例、(20)はOh!とヘッジ表現の後、[謝罪][ポジティブ表現][理由][代案]を組み合わせている例である。このように初級レベルの英語力でもポジティブ表現を使用することで好意的態度を表明し、代案の提示をするという相手のフェイス²⁹⁾を脅かさない断り方ができることが分かる。特に断りの場面でポジティブ表現をすることは英語社会のポライトネスでは重要である。(21)(22)のように、文法上の誤りはあるものの、相手の誘いを好意的に受けた上で間接的な表現で断りを表現している例もある。ただ、例(23)のような[謝罪]と[理由]のみではポライトネ

スに適った断りの表現とはいえない。

ここで英語上級者（JEA）に注目すると、上級者の場合には〔代案の提示〕やポジティブ表現はあまり選択されない。上級話者は誘いを断る場合に、「代案」を提示するよりも「関係維持」を表わす気持ちを英語で表現していることがわかる。日本語で「また、こんど誘ってください」やその類似表現をそのまま英語に置き換えた *Would you ask me some other time?* などの表現が親しい相手に対し 13%、疎遠な相手には 32% の頻度で現れた。これは日本語の社会文化的規範がそのまま英語に影響した表現でありコミュニケーション上問題となると思われるが、英語初級レベルの学習者にはこのような関係を維持するための表現はほとんど観察されない。このように母語の社会文化規範が外国語を使用する際に影響することをプラグマティック・トランスファーというが、日本語からのプラグマティック・トランスファーの詳細は大橋を参照されたい³⁰⁾。

5. 考 察

ここでは英語初級レベル学習者の文法能力と語用論的能力を中心にその問題点と可能性について議論する。最初に、初級学習者の語用論的な問題点を指摘し、第二に、語用論的側面の指導の可能性について議論し、次に語用論的側面と文法の両面の指導の必要性について論じた後、英語教育への提案を行いたい。

前節の断りの分析結果から初級レベル学習者の語用論的能力に関する特徴として次の三点があげられる。

- 1) 初級レベル学習者は謝罪の意味公式を多用する
- 2) 依頼の場面で理由の意味公式の使用頻度が低い

- 3) 招待の場面で、代案の提示やポジティブ表現の使用頻度は英語上級者より高く、英語母語話者のパターンに似た断りの表現ができる

以上から、初級レベル学習者は *I'm sorry.* を多用する傾向があり、断りの理由をうまく述べることができない。つまり *I'm sorry* のような学習者が既習の定型句を使うことはできるが、語彙力や文法力といった言語知識が十分でないため自分の意図することをうまく英語で表現できない。この点は学習者自身も気づいていて、アンケートに次のような記述がみられた。「日本語で返事を返す時と、英語の時とでは、単語力と文法力がまだ弱いので、返事の仕方が異なると思った」(JEB9)とある³¹⁾。

Kasper & Rose も語用論的知識の普遍性について論じた中で初級段階にある学習者の依頼表現について言及し、語用論的なストラテジーを使用するのに必要な言語的手段を習得していないため依頼のストラテジーが使えないが、十分な言語知識を習得すればそれは可能になるとしている。

*In their early learning stages, learners may not be able to use such strategies because they have not yet acquired the necessary linguistic means, but when their linguistic knowledge permits it, learners will use the main strategies for requesting without instruction.*³²⁾

さて、残業の依頼や昇給の依頼を断るという複雑な場面では英語力が十分でないため自分の意図をうまく表現できない初級者の姿が浮き彫りになったが、上記 3) であげたように、招待の場面では初級レベル学習者は代案の提示やポジティブ表現を使用し、適切な断り方を実現していることが

分かる。英語で断りを表現する場合に代案を提示したりポジティブ表現を「断り」の前に付け加えるのは重要なストラテジーである。

相手の依頼や招待を断るという行為は「フェイを脅かす行為」(FTA)といわれる³³⁾。断るという行為は相手のポジティブ・フェイスを侵害する行為であり、またその行為は断る方にとっても、自分のフェイスを損なわれかねない行為であるといえよう。このような FTA を行う際に発話効力を緩和するために様々な言語的方策がとられるが、英語話者は I'd love to や That sounds great などのポジティブ表現を使用し、発話の力を緩和しようと試みる。このようなポジティブ表現は FTA を行うためには大変に重要な要素であるといえる。Takahashi & Beebe はポジティブ表現の重要性を指摘し、次のように述べ³⁴⁾、また Beebe *et al.* の結果から日本人と英語母語話者でポジティブ表現の使用頻度に大きな違いがあったことを報告している³⁵⁾。

Positive remarks (including praise, complimenting, and positive evaluations) are extremely important prefixes to face-threatening acts in English.

このように初級段階にある学習者であっても英語のポライトネスにかなった適切な表現をすることが可能であるが、その要因のひとつに中学・高校時代の英語学習の効果があげられよう。平成5年に中学校、平成6年に高校で新指導要領が導入され外国語教育にコミュニケーション中心の教育が行われるようになった。今回の調査対象者はこの新指導要領の下で教育を受けた学生であり、コミュニケーション中心の教育でポジティブ表現を使用するという語用論のストラテジーを習得したものと思われる。

以上から、学習の初級段階でも指導法によっては語用論的知識を学習することが可能であることが分かった。Kasper も語用論的側面の学習初級者への指導の可能性について述べ、pragmatic routines、つまり語用論的ストラテジーを慣用表現として指導することが可能であるとしている。

…pragmatic routines are teachable to beginning foreign language learners.³⁶⁾

学習の初級段階から語用論的知識の指導が必要であることはいうまでもないが、ここで強調したいのはそれに加えて語彙や文法能力といった言語知識の重要性である。以前の文法訳読中心の英語教育への反省から英語教育の現場ではコミュニケーション・アプローチ教授法が取り入れられ、それに基づく教室活動が盛んに行われるようになり、タスク中心の教室活動で文法的な正確さ (accuracy) よりも発話の流暢さ (fluency) に重点がおかれている。しかし、ここで注意したいのはコミュニケーション能力の概念の誤った理解である。コミュニケーション能力とは、文法の対極にあるものではなく文法能力もコミュニケーション能力の一つの重要な要素だということである。第2節で述べたように Canale & Swain はコミュニケーション能力を (1) 言語能力 (文法能力)、(2) 談話能力、(3) 社会言語能力、(4) 方略能力をから構成されるとしているが、文法能力もコミュニケーション能力の重要な要素であるということを忘れてはならない。Canale & Swain は、その4能力を統合的に促進させることがコミュニケーション能力の目的であって、ある一つの面だけが強調されるということがあってはならないとしている³⁶⁾。

The primary goal of a communicative

approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge for the learner, an outcome that is not likely to result from overemphasis on one form of competence over the others throughout a second language programme.

ここでは、初級段階にある学習者の語用論的な面での問題点と指導の可能性について議論した。結論として、初級レベルから語用論的な知識の指導が必要であり、またその指導は可能であると考ええる。その方法として、談話完成テストやロールプレイを導入し語用論的な面への意識を高めたり、慣用化した表現をストラテジーとして指導するなどの方法を提案する。さらに語用論的知識を英語で表現するためには語彙や文法といった言語知識の指導が重要であることは言うまでもない。

6. おわりに

本稿では、初級レベル英語学習者の語用論的能力を調査し、語用論的知識の必要性と指導の可能性について論じた。グローバル化が進む現在において外国語の語用論的な側面の教育は急務であるといえよう。外国語でコミュニケーションを行うには発話行為の意図を適切に表現したり解釈したりする能力や言語社会の中でその価値観や文化的前提、社会的ルールに適合することばを使う語用論的能力が必要である。語用論的な誤りは思わぬ誤解を引き起こす恐れがある。さらに重要なのは誤解が生じると「言語能力」が問われるのではなく人格や人間性が問われる危険性がある³⁷⁾。

国際英語の立場から、学習者は英語母語話者の規範に合わせる必要はないという議論があることは第4節でも述べた。学習者と母語話者とスピーチ・スタイルの違いは、学習者が語用論的能力に欠

けているという見方もできるし、その違いは文化的アイデンティティーの表れであるという解釈もある。しかし、目標言語の社会文化を知り自文化のとの違いを認識していない場合に思わぬ誤解が生じることもある。ここで大切なのは母語と目標言語とのコミュニケーション上の違いに気づき、その上で学習者自身がコミュニケーション・スタイルを選べばよい。

本研究では談話完成テストを使用して調査を行った。この方法は数種の言語を比較をするという面では優れた方法であるが、実際には調査用紙に記入してもらうという手段であるため調査の妥当性という点で課題が残る。今後、ロールプレイや談話分析などの方法を併せて調査を実施したい。また英語力の判定方法についても限界があるが、それも今後の課題としたい。

註

- 1) 本稿は、2003年3月に行われた横浜「言語と人間」研究会第29回春期セミナーのシンポジウム「語用論と外国語教育」での口頭発表の内容をもとに加筆修正したものである。
- 2) Kasper (2001 pp. 33-60) は Interlanguage pragmatics (L2 pragmatics) 研究を概観している。また Sekiyama et al. (2001 pp. 65-110) は日本人英語学習者の L2 pragmatics に関する文献集である。
- 3) Hymes 1972
- 4) Canale 1983, Canale & Swain 1980
- 5) Canale 1983, Canale & Swain 1980
- 6) Bachman 1990, Bachman & palmer 1996
- 7) Bachman & Palmer では語用論的知識 (pragmatic knowledge) としている。
- 8) Bachman & palmer 1996
- 9) Bachman 1990
- 10) Bachman & palmer 1996
- 11) Beebe et al. 1990, Takahashi & Beebe 1987
- 12) プラグマティック・トランスファーとは、第二言語の言語行動を理解したり遂行する際に母語 (L1) の語用論的知識を使うことである。…use of L1 pragmatic knowledge to understand or carry out

- linguistic action in the L2 (Kasper 1997b pp. 119)
- 13) 大橋 1999a, 1999b
 - 14) Wildner-Bassett 1994, Tateyama et al. 1997
 - 15) Kasper 1997a
 - 16) Wildner-Bassett 1994
 - 17) Tateyama et al. 1997
 - 18) Cross-Cultural Speech Act Realization Project Bulm-Kulka et al. (1989)
 - 19) 英語に翻訳した DCT は英語母語話者に、また英語から日本語に翻訳した DCT は日本語教師のチェックを受けている。
 - 20) JEA の調査対象者は東京の大学院に在学する社会人大学院生である。調査対象者 31 名中 26 名から英語運用力が判定できる資料が得られた。その資料から英語運用力を中級上から上級と判断した。
 - 21) JEB の調査対象者 37 名中 28 名から英語検定試験の資料が得られた。そのうち準 2 級保持者が 23 名、2 級保持者 2 名、3 級 2 名、4 級 1 名である。
 - 22) NSE の調査対象者の日本滞在期間は 20 年 1 名、17 年、5.5 年、4 ヶ月がそれぞれ 1 名、その他 8 名の日本滞在期間は 2 年前後である。
 - 23) Beebe, et al. 1990
 - 24) JJ, JEA, NSE のコーディングは調査協力者の協力のもと inter-rater reliability を得ている。ただし、JEB のコーディングは筆者一人で行った。
 - 25) ここにあげた学習者の談話例にはスペルや文法に誤りがあるが、誤りの訂正は行わず中間言語のデータとしてそのまま示した。(4) 以下も同様である。
 - 26) 例(15) の I will finish the work tomorrow morning, という表現は分類 F の将来承知するという約束とも解釈できるが、ここでは [代案の提示] としてコーディングした。例 (18) も同様である。
 - 27) 大橋 1999a
 - 28) International English や World Englishes の立場から英語は国際言語であるため、英語母語話者の規範に合わせる必要はないという主張がある。
 - 29) Brown & Levinson (1987 [1978]) はボライトネスをフェイスの概念を使って説明し、誰でも人には他者からよく見られたいというポジティブ・フェイスと他者に自分の領域を侵されたくないというネガティブ・フェイスがあるとする。そのフェイスを脅かす行為を Face Threatening Acts としている。
 - 30) 大橋 1999a, 1999b
 - 31) アンケートの余白にコメントとして記述したものである。
 - 32) Kasper & Rose 2001 p. 5. 引用中に requesting と

あるのは、Kasper らが発話行為「依頼」について言及したものである。

- 33) 注 29 参照
- 34) Takahashi & Beebe 1993 p. 141
- 35) Beebe et al. 1990
- 36) Kasper 1997a p. 8
- 37) Canale & Swain 1980 p. 27
- 38) Thomas 1983

参考文献

- 1) Backman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press 1990
- 2) Bachman, L.F. & Palmer, A. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests Oxford University Press 1996 大友賢二他訳『言語テスト作成法』2000
- 3) Beebe, L., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Anderson, & S. Krashen Eds. Developing Communicative Competence in a Second Language 55-73 Newbury House Publishers 1990
- 4) Brown, P., & Levinson, S. Politeness: Some Universals in Language Use Cambridge University Press 1987
- 5) Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. Eds. Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies Ablex 1989
- 6) Canale, M. From communicative competence to language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt Eds. Language and Communication 2-27 Longman 1983
- 7) Canale, M., & Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing Applied Linguistics 1 1-47 1980
- 8) Hymes, D. On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes Eds. Sociolinguistics: Selected Readings Penguin 1972
- 9) Kasper, G. Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6) University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/> [access: May 2, 1997] 1997a
- 10) Kasper, G. The role of pragmatics in language teacher education In K. Bardovi-Harlig & B. Hartford Eds. Beyond Methods: Components

- of Second Language Teacher Education 113-136
MacGraw-Hill 1997b
- 11) Kasper, G. Classroom research on interlanguage pragmatics In K. Rose & G. Kasper Eds. *Pragmatics in Language Teaching* Cambridge University Press 2001
 - 12) Kasper, G. & Rose, K. *Pragmatics in language teaching*. In K. Rose & G. Kasper Eds. *Pragmatics in Language Teaching* 1-9 Cambridge University Press 2001
 - 13) 大橋まり子 日本語から英語へのプラグマティック・トランスファー―断り行為の場合―青山学院大学大学院国際政治経済学研究科修士論文 1999a
 - 14) 大橋まり子 日本語から英語へのプラグマティック・トランスファー―「断り」行為の場合―青山国際コミュニケーション研究 第3号 73-88 1999b
 - 15) 大橋まり子 英語初級レベル学習者の「断り」と上級者の「断り」を中心に 横浜「言語と人間」研究会第29回春期セミナー シンポジウム「語用論と外国語教育」口頭発表 2003.
 - 16) Sekiyama, K., A. Sakuma, M. Ohashi, C. Sunakawa, & M. Hiraga. Selected bibliography of L2 pragmatics and related areas with special reference to Japanese learners of English. *Kotoba to Ningen: Journal of Yokohama Linguistic Circle*, No. 3, 65-110 2001
 - 17) Takahashi, T. & Beebe L. The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal* (8), 131-155. 1987
 - 18) Takahashi, T. & Beebe L. Cross-linguistic influence in the speech act of correction In G. Kasper & S. Blum-Kulka Eds. *Interlanguage Pragmatics* 138-157 Oxford University Press 1993
 - 19) Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H., & Thananart, O. Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In L. Bouton Ed. *Pragmatics and language learning*, monograph series vol. 8 163-178 University of Illinois, at Urbana-Champaign 1997
 - 20) Thomas, J. Cross-cultural pragmatic failure *Applied Linguistics*, 4, 91-112. 1983
 - 21) Wildner-Bassett, M. Intercultural pragmatics and proficiency: 'Polite' noises for cultural appropriateness. *International Review of Applied Linguistics*, 32, 3-17 1994

資料1 「断り」を構成する意味公式の分類

I. 直接的な断り

- A. 遂行動詞を使う断り (e.g., “I refuse.”)
- B. 遂行動詞を使わない断り
 - 1. “No”
 - 2. やる気や能力の否定 (“I can’t.” “I won’t.” “I don’t think so.”)

II. 間接的な断り

- A. 謝罪・残念な気持ち (e.g., “I’m sorry…”, “I feel terrible…”)
- B. 願望 (e.g., “I wish I could help you…”)
- C. 言訳, 理由 説明 (e.g., “My sister is in town from the U.S..”)
- D. 代案の提示
 - 1. Y の代りに X ができる (e.g., “I’d rather…”, “I’d prefer…”)
 - 2. Y の代りに X をしたら? (e.g. “why don’t you ask someone else?”)
- E. 将来や過去になら承知したという条件提示 (e.g., “If you had asked me earlier, I would have…”)
- F. 将来承知するという約束 (e.g., “I’ll do it next time”; “I promise I’ll…” or “Next time I’ll..” — using “will” of promise or “I promise”)
- G. 信念 (e.g., “I never do business with friends.”)
- H. 決まり文句
- I. 相手を思い止ませようという試み
 - 1. 脅し/依頼者にとって好ましくない結末・結果の陳述
 - 2. 罪の意識を相手に持たせる
 - 3. 依頼, 依頼者等の批判 (e.g., “You should have gone to class”); 侮辱/攻撃
 - 4. 相手の共感に訴える (e.g., “Please understand our recent condition”)
 - 5. 相手の肩の荷を下ろす (e.g., “Don’t worry about it.” “That’s okay.” “You don’t have to.”)
 - 6. 自己防衛 (e.g., “I’m trying my best.” “I’m doing all I can do.”)
- J. 断りの働きをする承諾
 - 1. あいまいな答え
 - 2. 熱意のなさ
- K. 回避
 - 1. 非言語的
 - a. 沈黙 b. 躊躇 c. 何もしない d. その場から離れる
 - 2. 言語的
 - a. 話題の切り替え b. 冗談 c. 依頼の一部繰り返し (e.g., “Monday?”)
 - d. 延期 (e.g., “I’ll think about it.”)
 - e. 言葉を濁す (e.g., “Gee, I don’t know.” “I’m not sure.”)

断りへの付随物 Adjuncts to Refusals

それ一つでは成り立たず, 断りとして機能しない付随的な発言

- 1. 好意的な反応の表明 (e.g., “That’s a good idea…”; “I’d love to…”)
- 2. 共感 (e.g., “I really understand you are in a difficult situation.”)
- 3. 間を持たせる表現 (e.g., “uhh”; “well”; “oh”; “uhm”)
- 4. 感謝/謝意
- 5. 詳細を聞く
- 6. その他 (関係維持など)